DOCUMENT RESUME

ED 057 646 FL 002 587

AUTHOR Glinz, Hans
TITLE Eine neue deutsche Grammatik: Moglichkeiten zur Belebung des Grammatikunterrichts in der Volksschule (A New German Grammar: Possibilities for the Enlivenment Grammar Instruction in the Elementary School).
PUB DATE May 62
NOTE 17p.
JOURNAL CIT Schulpraxis; v52 n1-2 p12-28 Apr-May 1962

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS Educational Innovation; Form Classes (Languages); *German; *Language Instruction; Language Skills; Pattern Drills (Language); *Primary Education; Regional Dialects; Second Language Learning; Sentence Structure; *Structural Grammar; *Teaching Methods
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

The modern German grammar approach stresses good usage not in isolation but in hearing, speaking, reading, and writing. Consequently, practice precedes analysis for the primary-level native learner. The child learns by demonstration what a sentence is and is then taught five parts of speech according to function: noun, verb, adjective, pronoun, and particle. Color-coding of these elements helps him create sentences using substitution drills, while the designation of the second and last word positions as verb slots ensures proper German sentence construction. Complex sentences are formed by joining successive simple sentences with connecting words. Speakers of German dialects learn the written language, including regular and predictable transformations, in the same way; irregular differences, however, must be taught individually by means of practice drills. Learners of German as a foreign language also follow this program, except that grammatical analysis may be introduced as an instructional aid for older students. References are included. (RS)

From: Schulpraxis; Vol. 52, No. 1-2, April/
May 1962.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION
& WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

ED 057646

Eine neue deutsche Grammatik — Möglichkeiten zur Belebung des Grammatikunterrichts in der Volksschule

(Zusammenfassung des Referats von Hans Glinz)

I. Grundsätzliches

1. Einleitung

Im Titel ist vom Grammatikunterricht die Rede. Der Referent möchte aber anfangen mit dem Sprachunterricht im Ganzen, ja mit dem gesamten Gebrauch und der gesamten Wirkung der Sprache in der Schule, und er möchte zunächst die Stellung der Grammatik in diesem Ganzen umreissen – denn obwohl er sozusagen Grammatiker von Beruf ist, gibt es für ihn in der Schule kein Fach «Grammatik», sondern nur ein Fach «Sprache», und auch das ist eigentlich kein «Fach», sondern eine Grundlage alles Schulehaltens, nicht nur des Sprachunterrichts.

2. Der Platz der Grammatik im Ganzen des Sprachunterrichts

Der Sprachunterricht soll den Schüler zu einer sicheren Beherrschung seiner Sprache führen, im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Der Schüler soll so in die Sprache hineinwachsen – durch vielfältigen unmittelbaren Gebrauch wie durch bewusstes Lernen und Üben – dass er sich in der ganzen sprachgeprägten Welt frei bewegen, sich ausdrücken und andere verstehen kann, und dass er Zugang hat zu dem in Sprache und Literatur aufbewahrten geistigen Besitz, einem von ungezählten Generationen geäufneten und überlieferten Erbe.

Nun sind sich alle Sprachwissenschafter und Didaktiker, so sehr sie sich sonst unterscheiden mögen, in dem einen Punkt einig: Beherrschung der Sprache in diesem Sinn lernt man nur durch vielfältiges sprachliches *Handeln*. «Sprachliches Handeln» bedeutet dabei viel mehr als nur «Sprechen» oder «sprechend Agieren». Vor allem Sprechen und neben allem Sprechen steht das *Hören* und *Verstehen*; Hauptaufgabe der Schule ist es, auf Grund des schon vorhandenen Verstehens und Sprechens in den Umgang mit *geschriebener* Sprache, d. h. in das *Lesen* und *Schreiben* einzuführen, und erst als letztes tritt zum Hören-Verstehen, zum Sprechen, zum Lesen und zum Schreiben die Grammatik, die Lehre vom Bau der Sprache, die Einsicht in den Bau der Sprache. Der Grammatikunterricht, das Hinführen zu bewusster Einsicht in den Bau der Sprache, darf denn auch nie isoliert betrieben werden, sondern er ruht auf dem schon lange gewohnten sprachlichen Handeln, ergibt sich unmittelbar aus solchem Handeln und stützt seinerseits wieder das zukünftige sprachliche Handeln, in allen seinen Erscheinungsweisen. Wie heute die Elemente der Musiktheorie aus lebendigem Musizieren heraus gewonnen werden und in neues Musikhören und eigenes Musizieren

FL002 587

münden, so muss sich die Einsicht in den Bau der Sprache aus dem ständigen Umgang mit der Sprache, aus dem Hören-Verstehen, dem Sprechen, dem Lesen und dem Schreiben ergeben und muss sich wieder im sprachlichen Handeln als fruchtbar erweisen.

3. Die Stellung der Grammatik im rein muttersprachlichen Unterricht

Das eben Gesagte gilt aber in seiner ganzen Entschiedenheit nur für den *rein muttersprachlichen* Unterricht, d. h. für den Fall, dass das Kind beim Schuleintritt schon in der Gemeinsprache lebt, sie versteht und spricht und sie in der Schule nur lesen und schreiben und in ihrem Bau verstehen lernen soll. Hier hat die Grammatik kaum etwas Neues «einzuführen», z. B. «das Hauptwort» oder «das Zeitwort» oder «das Mittelwort der Vergangenheit»; einen ganz klaren Unterschied zwischen Infinitiv und Partizip hatte z. B. die Tochter des Referenten schon mit weniger als 3 Jahren, als sie nämlich rief «abebumpe – abebumpet» und das durch einen entsprechenden Sprung vom Stuhl auf den Boden bekräftigte; die Lautung war noch nicht «richtig» im Sinne der bei den Erwachsenen üblichen Sprechweise, indem das Kind «bumpe» statt «gumpe» sagte; aber das grammatische Begriffspaar, dessen Erwerb dem Laien viel schwieriger erscheinen könnte als der Erwerb der richtigen Lautung eines Wortes – dieses Begriffspaar war in aller Deutlichkeit da. Das sechsjährige Kind, das noch nicht zur Schule geht, verfügt über alle Wortarten und beherrscht den Satzbau seiner Muttersprache, auch wo dieser ziemlich komplizierte Gesetze aufweist, wie z. B. die deutsche Klammerstellung der verbalen Teile. Kein deutsches normalbegabtes Kind sagt mit sechs Jahren etwa «ich gestern bei der Oma bin gewesen» sondern «gestern bin ich bei der Oma gewesen»; und kein normalbegabtes Schweizer Kind sagt «ich geschter bim Grosi bi gsi», sondern «geschter bin ich bim Grosi gsi». Zwischen dem *Erwerb* und *ersten Gebrauch* dieser sprachlichen Mittel (mit 2–4 Jahren) und dem *bewussten Durchschauen* der gleichen sprachlichen Mittel (im Schulunterricht, vom 7. Lebensjahr ab, ganz klar bewusst aber erst im 10.–12. Lebensjahr) liegen dann freilich lange Jahre.

4. Die Stellung der Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht

Ganz anders verhält es sich nun im rein fremdsprachlichen Unterricht, vor allem wenn er erst vom 11. oder 12. Lebensjahr (5. oder 6. Klasse) an erteilt wird. Zwischen dem ersten Erwerb neuer sprachlicher Mittel und der grammatischen Bewusstmachung und «Durchleuchtung» dieser Mittel liegen hier höchstens einige Monate (z. B. bei Französischunterricht nach direkter Methode), oft aber nur wenige Tage, ja wenige Stunden (z. B. im Lateinunterricht). Das Erlernen der Fremdsprache *beginnt* zwar *nicht* mit grammatischer Erläuterung, aber es wird durch grammatische Erläuterung sehr bald wesentlich *vereinfacht* und *erleichtert*. Die Grammatik gleicht hier der Anleitung in einem Bau- und Experimentierkasten, mit deren Hilfe die gegebenen Gebilde zerlegt und dadurch verstanden, ihre Elemente erkannt und dann gewünschte ähnliche Gebilde neu aufgebaut werden.

5. Besondere Lage in Gebieten, wo Mundart gesprochen, aber Gemeinsprache gelesen und geschrieben wird

Die beiden beschriebenen Aspekte der Grammatik (in der Fremdsprache: Anleitung zum Verstehen und Nachbauen von ganz Neuem; in der Muttersprache: Gewinnen von bewusster Einsicht in längst vorhandenen und genutzten Besitz) können nun aber nicht immer rein getrennt werden. Wo von einer allgemein gesprochenen Mundart aus eine dieser Mundart verwandte und damit innerlich ähnliche Schriftsprache gelehrt wird, wie im deutschsprachigen Teil der Schweiz, da müssen die beiden verschiedenen Aspekte und damit die beiden verschiedenen Aufgaben der Grammatik *ineinandergreifen*, und zwar oft auf eine ziemlich komplizierte Weise.

Schweizerdeutsche Mundarten und deutsche Gemeinsprache entsprechen einander in vielen Zügen, sie haben trotz starken lautlichen Unterschieden eine weitgehend ähnliche «innere Form»: sie haben die gleichen Wortarten, weithin die gleichen Satzglieder, grundsätzlich gleiche oder ähnliche Satzstellung. Sie haben die allermeisten Wortwurzeln oder Wortstämme und viele Bildungsmittel für Wörter gemeinsam, und auch die so sehr ins Ohr fallenden lautlichen Unterschiede lassen sich weitgehend nach wenigen «Verwandlungsregeln» verstehen: «Huus/Haus, mini Mueter/meine Mutter, bim chline Bächli/beim kleinen Bächlein» usw. Vergleichbare Unterschiede der lautlichen Gestalt bei gleichem Wortstamm und gleicher grammatischer Form finden sich ja auch zwischen den verschiedenen Mundarten, so «du goosch/du gaasch/du geisch» oder «e Brootwurscht/e Braatwurscht/e Bradwurscht» oder «sit er au scho choo/sind er a scho choo» oder «mer chömed/mer khumed/mer k...e» usw. Soweit nun solche Übereinstimmungen der «inneren Form» bestehen, lernt das Schweizerkind auch die deutsche Gemeinsprache ohne weiteres als seine «weitere Muttersprache» und baut sie ohne Bruch auf die Mundart als die «engere Muttersprache». Wenn dem nicht so wäre, hätten wir Schweizer am sprachlichen und geistigen Leben der deutschen Sprachgemeinschaft nie den Anteil nehmen können, den wir in der Tat genommen haben und noch nehmen (ein Beispiel: ein Zürcher und ein Berner, nämlich Frisch und Dürrenmatt, sind heute die führenden deutschen Dramatiker).

Auf manchen Teilgebieten (so im Gebrauch der Fälle, in der Formenbildung und vor allem bei vielen Wortinhalten), sind nun aber unsere Mundarten und die Schriftsprache ziemlich *verschieden ausgebaut*, und die Verschiedenheiten lassen sich (vor allem bei den Wortinhalten) nicht in einige durchlaufende «Transformationsregeln» fassen, sondern müssen jede für sich erkannt und gelernt werden: so wenn der Schweizer sagt «iez *laufsch* bis *zum* Egge, dänn fangsch a *schpringe* und döt unne *gumpisch* über *de Hag*», was der Deutsche wiedergeben muss durch «jetzt *gehst* du bis *zur* Ecke, dann fängst du an zu *laufen*, und dort unten *springst* du über den *Zaun*» (oder «über die Hecke»). Soweit sich Mundarten und Schriftsprache in solcher «irregulärer», «unberechenbarer» oder «je einzelner» Verschiedenheit gegenüber stehen, muss also in der Deutschschweizer Schule neben den grundsätzlich bestehenden und grundlegenden *rein muttersprachlichen* Aspekt der Grammatik auch der Aspekt einer *fremdsprachlichen* Grammatik treten, also neben die *Einsicht* in die Struktur des schon vorhandenen Besitzes auch ein systematisches Geben und Einüben *neuen*, andersartigen, ja vielleicht *fremdartig* erscheinenden Sprachgutes.

II. Einige Ergebnisse der modernen deutschen Grammatik

1. Die wichtigsten Änderungen gegenüber dem herkömmlichen System

Die folgende Übersicht ist bewusst ganz knapp gehalten, da hierzu genügend Publikationen vorliegen.[1]

Der Referent unterscheidet nicht mehr 9 oder 10 Wortarten, sondern nur noch 5 (mit Einschluss der Interjektionen 6):

- Nomen
- Verben
- Adjektive
- Pronomen im weitern Sinne
- Partikeln

(siehe auch Seite 8 f).

Diese Einteilung der Wortarten, die sich aus exakten linguistischen Verfahren ergeben hat, leuchtet auch Schulkindern sofort ein, wie die Erfahrung gezeigt hat. So sind z. B. in einer 4. Klasse (bei der Aufgabe, die Wörter aus einem kurzen Lesestückchen zu ordnen, ohne dass der Lehrer Namen gab) die Partikeln spontan als «Rest» bezeichnet worden, der zu keiner der «deutlich erkennbaren Gruppen» gehöre: das entspricht genau dem linguistischen Befund, wie er in dem Buch «Die innere Form des Deutschen» dargelegt ist.[2]

Bei den Zeitformen des Verbs hat sich das System von 2 mal 3 Zeiten (Gegenwart – Vergangenheit – Zukunft – Vorgegenwart – Vorvergangenheit – Vorzukunft) als fiktiv und irreführend erwiesen; statt dessen zeigte sich eine engere Verwandtschaft der drei Vergangenheitsformen (Präteritum – Perfekt – Plusquamperfekt).

Die grössten Änderungen waren bei der Lehre von den Satzgliedern nötig, wo eine schein-logische Betrachtungsweise (Satzgegenstand – Satzaussage – Ergänzung – Bestimmung – Zuschreibung) durch eine sprachgerechte Fassung ersetzt wurde, die das *Verb* in seinen drei möglichen Teilen (Personalform «er *kommt*» — Infinitform «er ist *gekommen* und wird wieder *kommen*» — Verbzusatz «er tritt *ein*») in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Mit den Begriffen Personalform, Infinitform und Verbzusatz lässt sich auch die ganze Gliederstellung im deutschen Satz auf die einfachste und eindrücklichste Weise erklären (Zweitstellung der Personalform, Endstellung des Zusatzes und der Infinitform, vgl. S. 22). Um diese verbalen Teile und in ihren Rahmen ordnen sich alle andern Satzglieder: die *fallbestimmten* Glieder (sie geben an, welche Personen, Sachen, Erscheinungen an dem vom Verb dargestellten Geschehen beteiligt sind, und in welchen Rollen) und die *fallfremden* Glieder (sie geben auf einfachste Weise an, *wie*, *wo*, *wann*, in welchem *Denkzusammenhang* das Geschehen erfolgt). Für die genauere Darstellung dieser hier nur ganz grob skizzierten Ergebnisse wird auf die Veröffentlichungen des Referenten verwiesen.

2. Grad der allgemeinen Anerkennung dieser Änderungen

Diese Frage interessiert den Lehrer besonders, denn von ihrer Beantwortung muss es abhängen, wie weit er die vorgeschlagenen Neufassungen der grammatischen Begriffe mit gutem Gewissen in seinem Unterricht übernehmen darf, oder umgekehrt, wie weit er mit gutem Gewissen bei den herkömmlichen Begriffen

bleiben darf. Der Referent beginnt mit dem Grundsätzlichen. Durchgesetzt hat sich in erster Linie die von ihm (in Übereinstimmung mit modernen amerikanischen Verfahren) begründete *Methode* der Sprachbetrachtung, die mit der Sprache *spielt* und an Texten aller Art verschiedene *Proben* anstellt. Diese Methode experimentiert, ganz ähnlich wie die Naturwissenschaft, mit sprachlichen Mitteln. Sie weist alle nur deduktiven Behauptungen zurück, sie anerkennt kein blosses Raisonnement (z. B. «das ist doch logisch»), sondern sie fordert für jede grammatische Behauptung entsprechende kontrollierbare *Belege*, d. h. *Proben* an *Texten*. Durchgesetzt hat sich auch der Grundsatz, dass die Sprache ein langsam gewachsenes, schichthaftes, in sich oft gebrochenes System darstellt, und kein ideales, ganz konsequent ausgestaltetes System. Das bedingt, dass jede Sprachschicht nach ihren eigenen Gesetzlichkeiten gefasst werden muss und die begriffliche Fassung gar nicht immer exakt aufgehen kann – sonst wäre sie bestimmt falsch.

Auch die Einzelergebnisse des Referenten haben sich zu grossen Teilen durchgesetzt. Seine Grundauffassung von den Satzgliedern hat, wenn auch oft unter anderen Namen, in die meisten neuen Sprachbücher und in alle neuen wissenschaftlichen Grammatiken Eingang gefunden (z. B. die Auflösung des Prädikats, die Anerkennung des Prädikatsnominativs als eines eigenen Satzteils, die Einsicht, dass das Attribut kein Satzglied ersten Ranges, sondern nur ein Teil eines Satzgliedes ist, usw.). Diskutiert werden noch einzelne Abgrenzungen und Wertungen im Bereich der fallbestimmten Glieder, so die Frage, ob und auf welcher Stufe man bei den Gliedern aus Präposition + Fall ein «präpositionales Objekt» und ein «Adverbiale» unterscheiden soll. Das spielt aber für die Primarschule kaum eine Rolle, da die Einsicht in das einigermassen komplizierte Spiel der fallbestimmten Satzglieder ohnehin nicht auf die Primarschulstufe, sondern in die Sekundarschule oder das Gymnasium gehört. Die Primarschule kann sich mit gutem Gewissen mit den Wortarten und den grundlegenden Wortformen begnügen; bei den Wortformen sind (ausser bei den Zeitformen des Verbs) kaum Neufassungen nötig, und bei den Wortarten haben sich die vom Referenten entwickelten Neufassungen allgemein durchgesetzt (vgl. die Wortarten in der neuen Duden-Grammatik[3], besonders die ausdrückliche Übernahme des neuen Adjektiv-Begriffs[4]).

Heute kann also jeder Lehrer die neuen Wortartbegriffe, wenn er ihre Brauchbarkeit für seine Zwecke erkannt hat, ohne jedes Bedenken in seinen Unterricht einführen.

III. Praktische Möglichkeiten

A) Muttersprachliche Seite

1. Die grundlegenden Einheiten Satz und Wort

Die beiden grundlegenden Einheiten der Sprache sind *Satz* und *Wort*; Silben und Laute sind keine Einheiten in diesem Sinne, denn sie betreffen nur die lautliche Seite der Sprache, nicht ihre inhaltlich-geistige Seite (Silben = kleinste Bewegungseinheiten beim Aussprechen von Wörtern und Sätzen; Laute = Merkmale, an denen man die Wortkörper erkennt und unterscheidet; das Wort «besteht» aber nicht aus den Lauten, es wird nur mit ihrer Hilfe erkannt: auch ein Haus

5

wird an Merkmalen wie Höhe, Form, Fensteranordnung, Farbe, Hausnummer erkannt, aber niemand würde sagen, das Haus *bestehe* aus Höhe, Form, Fensteranordnung, Farbe und Hausnummer). Der Satz ist die kleinste Einheit des Hinsetzens, des sprachlichen Handelns; in Sätzen *spricht* man, Sätze *versteht* man. Das Wort ist die kleinste Einheit des *Inhalts*, des sprachlichen Besitzes; *Wörter weiss* man, Wörter hat man *im Kopf*. Es ist von grossem Vorteil, auch bei aller Arbeit im Sprachunterricht stets zu fragen, um welche dieser beiden Einheiten man sich bemüht.

2. Allgemeine Arbeit am Satz

Diese Arbeit beginnt schon in den ersten Schultagen, sobald das Kind etwas *erzählt* und sobald es *lesen* lernt. Freilich werden wir dabei nicht nach Satzgegenstand und Satzaussage fragen, wir werden überhaupt keine Theorie bringen; wohl aber leiten wir die Kinder an, sich beim Erzählen nicht zu übereilen und damit zu verhaspeln; wer je Kinder spontan erzählen gehört hat, der weiss, wie sehr sie alles auf einmal sagen möchten und wie man ihnen helfen muss, eins nach dem andern zu bringen, hübsch der Reihe nach, damit man es gut versteht. «Hübsch der Reihe nach», «Schritt um Schritt», das ist nichts anderes als «Satz um Satz». So *spürt* das Kind zunächst einmal immer deutlicher die Ordnung in Sätzen, den Satz als Schritt beim Erzählen und als Auffassungseinheit beim Zuhören.

Der Name «Satz» tritt ganz selbstverständlich auf, wenn wir *lesen*. «Hier an der Tafel steht, was Rudi seiner Mutter erzählt hat; wir wollen einmal das erste Sätzchen lesen . . Wer kann den zweiten Satz lesen? . . Lies doch den Satz noch einmal . . Nun schreiben wir die ersten fünf Sätze ab.» Aus solchen Situationen, die sich täglich abspielen, lernt das Kind ganz von selbst, was ein Satz ist: nämlich das, was man in einem Zuge spricht, unter einem Spannungsbogen von Melodie und Rhythmus, und was man beim Schreiben durch Grossbuchstaben am Anfang und Punkt am Ende kennzeichnet. Ebenso harmlos kommt die Einsicht, dass oft manche Sätze eng zusammengehören, oder umgekehrt, dass man oft bis zum nächsten Punkt nicht nur einen Schritt, sondern mehrere Teilschritte machen muss, und dass oft die Grenzen solcher Teilschritte mit andern Satzzeichen, nämlich mit Komma, Strichpunkt, Doppelpunkt gekennzeichnet sind. Solche Arbeit am Satz, das stete Bemühen um eine den Inhalten gerecht werdende klangliche Gestaltung mit deutlicher melodisch-rhythmischer Gliederung – das ist etwas vom Wichtigsten bei allem ganzheitlichen Lesen (und man kann in diesem Sinne auch ganzheitlich lesen, wenn man sehr früh einzelne Buchstaben herausholt); und bei solcher Arbeit lernt das Kind ein grundlegendes Stück Grammatik, ohne es zu merken.

3. Arbeit am Einzelwort

Hier ist es wichtig, Wortinhalt, Wortkörper und ihren Zusammenhang klar zu erfassen. Wortkörper und Wortinhalte zu erwerben strebt das Kind von den ersten Lebensjahren an, wenn es immer wieder fragt: «Was ist das?» und «Was heisst das?» Bei der Frage «was ist das» geht es vom konkreten Gegenstand aus und möchte seinen *Namen* haben, um damit den Gegenstand sprachlich-geistig *einzuordnen*; es hat sich also *selbst* schon einen Wortinhalt *geschaffen* (durch das

Aufmerken auf den Gegenstand, durch den Umgang mit ihm) und verlangt nun den Wort*körper*, mit dem man (d. h. die andern, die Erwachsenen) diesen Inhalt *festhält.* Bei der Frage «was heisst das?» hat es den Wort*körper* gehört und herausgegriffen (aus den Reden der andern) und möchte nun den *Inhalt* erfahren, den dieser Wortkörper für die andern trägt. Beide Verhaltensweisen bleiben ja auch für den erwachsenen Menschen grundlegend, bis zu seinem letzten Lebenstag: immer wieder steht er neuen Erscheinungen gegenüber (und wenn es nur ein neues Industrieprodukt ist) und fragt «was *ist* das?» (=«wie nennt man das?»); und immer wieder hört oder liest er neue Wörter (d. h. zunächst: neue Wortkörper) und fragt «was *heisst* das?» (d. h. «was ist gemeint, was muss ich vor mir sehen, was muss ich mir als Inhalt denken, wenn dieser Wortkörper verwendet wird, wenn ich ihn höre oder lese?»). Das Kind beginnt aber auch schon sehr früh, über den *Zusammenhang* von Inhalt und Wortkörper nachzudenken, nämlich indem es fragt: «*warum* heisst das so», oder indem es von sich aus solche Zusammenhänge feststellt («Gelt, das heisst Autostrasse, weil auf dieser Strasse nur Auto fahren dürfen»). Dieses Streben, die Wortinhalte und Wortkörper nicht nur nebeneinander liegen zu haben, sondern sie in einen möglichst klaren Zusammenhang zu bringen, schiesst oft sogar übers Ziel hinaus und ist dann (bei der sogenannten «Kindes-Etymologie») besonders deutlich zu erkennen. So sagte die eine Tochter des Referenten vom Dressiersack, mit dem ihre Mutter oft, um einen Besuch zu bewirten, Kuchen und Torten garnierte: «Gäll Mueti, das heisst Pressiersack, wil me mues pressiere, wenn de Bsuech chunt». Das Kind, damals 4 Jahre alt, kannte den Gegenstand und damit den Wortinhalt, es kannte das Wort «Sack» und das Wort «pressieren», nicht aber das Wort «dressieren» (oder es konnte jedenfalls von «dressieren» aus keine Beziehung zu dem Gegenstand und der damit verbundenen Tätigkeit herstellen), und so machte es aus dem «Dressiersack» einen «Pressiersack», um das Wort sinnvoll in die ihm bekannten Situationen und in seinen sonstigen Wortbesitz einordnen zu können.

In der Schule (und beim privaten Lesen) trifft nun das Kind immer wieder Wortkörper an, deren Inhalt es nicht kennt, und der Lehrer muss «das Wort erklären», d. h. dem Kind den richtigen Inhalt geben, oder besser: im Kind den richtigen Inhalt entstehen lassen. Das ist einfach, solange es sich um Zeigbares irgendwelcher Art handelt, z. B. eine Pflanze, ein Tier, ein Gerät, eine Farbe, eine Bewegungsweise, so dass man den Gegenstand selbst oder ein Bild von ihm vorweisen oder die Bewegung vormachen kann. Schwierig wird es, wenn es sich um Wörter mit rein geistig-seelischem Inhalt handelt, z. B. «beleidigt», «eingebildet», «Rücksicht». Hier darf man grundsätzlich *nicht* vom Wortkörper zum Wortinhalt gehen, wenn man nicht grobe Irreführung riskieren will: ist ein Ein*gebildeter gebildet*, oder ist er in ein *Bild ein*gegangen? Hat ein Be*leidi*gter einen Angehörigen verloren (so dass er «*Leid*» trägt), oder bereut er etwas («es tut ihm *leid*»), oder bedauert er, dass etwas geschehen ist («*leider* habe ich . . »)? Wenn man solche Irreführung vermeiden will, muss man zuallererst den Wort*inhalt in seiner Besonderheit* zu zeigen versuchen, und zwar am besten, indem man die Kinder in eine Situation versetzt, in der sie den Wortinhalt selber nacherleben können. Für «eingebildet» kann man z. B. sagen: «Ich kannte einmal einen Mann, der konnte gar nicht viel, aber er meinte, er könne alles und müsse alle andern belehren. Er meinte, er sei gescheiter als die andern, und dabei war er einer der dümmsten; er *bildete* sich aber nur *ein*, dass er so gescheit sei – dieser Mann war

eingebildet; er hatte eine viel zu hohe Meinung von sich, aber das war nur eine *Einbildung*, es war in Wirklichkeit gar nicht so». Wenn auf solche Weise die Kinder den bisher unbekannten oder nicht genau bekannten Wort*inhalt* deutlich erlebt und erfasst haben, dann ist es erst sinnvoll, von hier aus auch auf den Wort*körper* zu achten und zu sehen, inwiefern der Wortkörper besonders *geeignet* ist, um gerade diesen Inhalt zu tragen, und inwiefern man sich dadurch Wortinhalt und Wortkörper gut *merken* kann. Dazu noch ein harmloses Beispiel: heute weiss jedes Stadtkind, was eine *Einbahnstrasse* ist, und wir denken wohl, das sei doch ein ganz eindeutiges Wort, wo man gar nicht irre gehen könnte, wenn man den Inhalt vom Wortkörper her konstruieren wollte. Wer aber den Inhalt wirklich noch nicht kennt, sondern nur die Inhalte von «ein», «Bahn» (im Sinne von «Fahrbahn») und «Strasse», der könnte ohne weiteres vermuten, eine Einbahnstrasse sei eine Strasse mit nur einer Fahrbahn; das trifft aber gar nicht zu, eine Einbahnstrasse kann zwei, ja drei Fahrbahnen aufweisen, wesentlich ist nur, dass auf allen zwei oder drei Fahrbahnen nur in *einer Richtung* gefahren werden darf. Darum steht auf den Einbahnschildern in französischem Sprachgebiet «sens unique» (=«nur eine Richtung»).

Der Lehrer muss nun immer damit rechnen, dass die Kinder sich einen noch unbekannten Wortinhalt aus dem Wortkörper und dessen Bestandteilen zusammenzubauen versuchen, dass sie mit Hilfe der im Wortkörper steckenden Hinweise den Inhalt erschliessen oder erraten. Dagegen ist gar nichts einzuwenden, im Gegenteil, man muss den Kindern diese Möglichkeit geradezu nahelegen, für den Fall nämlich, dass sie allein lesen und niemand haben, den sie eben fragen können, sowie für den Fall, dass es sich um im Zusammenhang nebensächliche Wörter handelt. Aber der Lehrer muss den Kindern zugleich zeigen, und er muss es vor allem für sich selbst ganz klar wissen, dass solches Finden eines Wortinhalts vom Wortkörper aus stets nur ein *Erschliessen*, ja ein *Erraten* sein kann. Die Hauptaufgabe in der Schule ist dann, die von den Kindern vielfach nur erschlossenen oder erratenen Wortinhalte zu *klären* und zu *sichern*, und das geschieht am besten nicht in besonderen Übungen (dann wird es allzuleicht formalistisch), sondern im unmittelbaren Anschluss an das Erzählen (wenn etwas nicht recht verstanden wurde), an das Ausarbeiten von Aufsätzchen (wenn wir genau zu fassen versuchen, wie es denn wirklich war, was denn der Betreffende wirklich gesehen und erlebt und gedacht hat), und vor allem, immer wieder, im Anschluss an die Vergegenwärtigung fremden Erlebens beim *Lesen*.

4. Unterscheiden der Wortarten

Eine tiefere Einsicht in den *Bau* der Sätze und überhaupt in den Bau der *Sprache* gewinnt der Schüler am leichtesten, wenn wir ihn die *Wortarten* richtig unterscheiden lehren (vgl. S. 8 f und S. 15). Wir fangen ganz harmlos an, schon im ersten Schuljahr: warum werden gewisse Wörter immer gross geschrieben, auch wenn sie nicht am Anfang eines Satzes stehen? Wir sammeln solche Wörter, schreiben sie untereinander, und die Kinder kommen leicht darauf, dass das die *Namen* alles dessen sind, was es auf der Welt gibt. Wir nennen sie darum Namenwörter. Wir übermalen die Wörter mit feiner brauner Farbe, so dass die Buchstaben durch die braune Tönung hindurch noch ganz klar lesbar sind. Durch solches Übermalen erreichen wir zweierlei zugleich:

- der grammatische Begriff einer Wortart, einer Klasse von Wörtern, wird durch die Assoziation mit der Farbe gestützt;
- beim Übermalen verweilen die Kinder längere Zeit beim Wort (auf sorgfältiges und feines Übermalen ist sehr zu achten!) und die Schriftgestalt des Wortes prägt sich besser ein.

Wir haben also eine sehr fruchtbare, bildende und leicht kontrollierbare Stillbeschäftigung für die schneller arbeitenden Schüler, die mit dem Abschreiben eines Textes, mit dem Eintragen eines Aufsätzchens schon fertig sind.

Entsprechend holen wir später die Wörter heraus, die angeben, was jemand tut oder was mit ihm geschieht: die Verben. Auch hier bilden wir Reihen, übermalen mit feiner Tönung, diesmal blau, weil es oft heikle und «luftige» Wörter sind, und geben einen Namen: Tuwörter, oder auch Zeitwörter. Durch das Herausschreiben und Reihenbilden kommen wir ganz von selbst von den Personalformen in verschiedenen Zeiten (z. B. «er ging») zur Grund- oder Nennform («gehen»). Wir können auch schon früh das Partizip dazunehmen und dann jeweils herausschreiben: (er ging) . . gehen/gegangen. Ebenso können wir zu angemessener Zeit auf die verschiedenen Personen (sprechend – angesprochen – besprochen, oder 1. Person, 2. Person, 3. Person) und auf Einzahl und Mehrzahl eingehen.

Als dritte grosse Wortart lassen wir die *Adjektive* erkennen: *wie* sind die Dinge, *wie* geschieht etwas. Auch hier bilden wir Reihen, übermalen mit leichtem gelbem Ton (Verwandtschaft mit den Namenwörtern, die braun sind) und geben einen Namen: Wiewörter, Artwörter. Mit den Wörtern dieser drei Reihen können wir nun auch auf verschiedene Weise *spielen*; die Namenwörter (die braunen Wörter) können wir in Ein- und Mehrzahl gebrauchen – das gibt Anlass, Mehrzahlformen zu lernen und zu üben, die von der Mundart abweichen, z. B. «Hemd – Hemden» gegenüber «Hämp – Hämper» usw. Die Tu- oder Zeitwörter können wir für die verschiedenen Personen brauchen, für jetzt oder früher; das gibt Anlass, Vergangenheitsformen zu üben, die ja die Mundart nicht kennt, z. B. «rufen – rief» usw. Bei den Artwörtern können wir Vergleichsformen bilden: «ebenso gross wie, grösser als, am grössten» usw. So lässt sich hier an das (muttersprachliche) Erkennen leicht das nötige (fremdsprachliche) Üben abweichender oder ganz neuer Formen anschliessen.

Die drei grossen Wortarten helfen uns nun, auch den Wortvorrat, den wir beim Unterricht über verschiedene Sachgebiete gewinnen, übersichtlich zu ordnen, z. B. zum Thema «Wäsche»:

was alles da ist	*was geschieht*	*wie es ist oder geschieht*
Wäsche	einfüllen	schmutzig
Waschmaschine	kochen	schwer
Schwingmaschine	waschen	zerknittert
Seife	spülen	heiss
Waschpulver	schwingen	schnell
usw.	usw.	usw.

Dabei stört es uns gar nicht, wenn in der Kolonne «was alles da ist» neben Namenwörtern auch andere Wortarten vertreten sind, und ebenso bei «was geschieht» und «wie es ist oder geschieht» nicht nur Verben und Adjektive:

heisses Wasser	aus der Maschine nehmen	von Hand
grosse Wäsche	in den Korb legen	mit der Wäschezange
	an die Leine hängen	automatisch
usw.	usw.	usw.

Im Gegenteil, solche Erscheinungen reizen uns zu genauerer Untersuchung; wir versehen die Wörter mit ihren Wortartfarben, und wir erkennen, dass überall die «eigentlichen» Wörter der Reihe einen einfachen Kern bilden, dass aber Wörter anderer Reihen zu Hilfe genommen werden. Wir können diese letzteren Wörter doppelt einreihen: da, wo sie ihrer Herkunft nach hingehören (z. B. «Korb» unter «was da ist») und da, wo sie jetzt in Verbindung mit anderen stehen (z. B. Korb bei «in den Korb legen» unter «einfüllen», also in der Reihe «was geschieht»). Der Wunsch der Kinder, für *alle* Wörter eine Farbe zu haben, kann uns zur Unterscheidung der Partikeln führen («Lagewörter»; hier aber erst einmal als «Rest, der nicht in eine der deutlich gekennzeichneten Reihen gehört», demgemäss mit grünem Ton – Mischfarbe – gekennzeichnet).

Die andere Sammelklasse, die der Pronomen (vgl. S. 8f), lässt sich als «Begleiter und Stellvertreter» am besten dann unterscheiden, wenn wir im «fremdsprachlichen Aspekt» mit den *Fällen* zu tun haben («*der* Mann oder *den* Mann»? «dies*er* oder dies*en*?»). Dann lohnt es sich, besonders genau auf diese Wörtchen zu achten, auch hier Reihen zu bilden («der Mann – welcher Mann? – dieser Mann – jener Mann» usw.) und die Reihenbildung durch Zuordnung einer Farbe zu bekräftigen (da es sich hier um kleine, aber für die Richtigkeit der Sprache sehr wichtige Wörtchen handelt, ist ein rötlicher Ton geeignet, der zugleich mit dem Braun der Namenwörter und dem Gelb der Artwörter verwandt ist).

So gewinnen wir in spielerischem Umgang mit der Sprache und in stetem munterem Reihenbilden und Probieren die nötigen Wortartbegriffe und damit das sichere Fundament aller weiteren grammatischen Arbeit.

5. Der grammatische Bau des einfachen Satzes

Mit der durch Probieren und Reihenbilden erworbenen Kenntnis der Wortarten, vor allem der Verben, haben wir nun auch einen einfachen und sicheren Weg, den Kindern einen Einblick in den Bau des einfachen Satzes zu geben. Beim gemeinsamen Erarbeiten von Tafeltexten (z. B. im Sachunterricht), beim Ausarbeiten von Entwürfen zu Aufsätzchen und vor allem beim selbstgestaltenden Lesen – bei allem dabei sich einstellenden «Spielen mit der Sprache» kommt es immer wieder vor, dass wir Sätze ändern, dass wir einzelne Glieder an einen andern Platz stellen, dass also die Kinder ganz spontan und harmlos das ausführen, was der Sprachwissenschafter «Verschiebeproben» heisst. So wird z. B. aus der Folge von zwei Sätzchen «Er ging in den Wald. Er lief dort einige Zeit herum» die Folge: «Jetzt ging er in den Wald. Dort lief er einige Zeit herum». Vielleicht werden die Sätze auch noch weiterentwickelt und dem zu erzählenden Geschehen genauer angepasst: «Als es ihm langweilig wurde, ging er in den Wald. Eine ganze Stunde lief er dort herum, dann . . . ».

Auf diese Weise kommen wir fast von selbst zum Begriff des *Satzgliedes*, nämlich des Wortes oder der Wortgruppe, die man oft im Satz an eine andere Stelle bringen kann, wenn man an dem Satz arbeitet. Wir erkennen auch, dass an die Stelle eines Wortes oder einer Wortgruppe unter Umständen ein ganzer Satz treten kann («jetzt/als es ihm langweilig geworden war»). Wir können nun solche Satzglieder durch einen übergesetzten Strich markieren:

Jetzt ging er in den Wald. Eine ganze Stunde lief er dort herum, . . .

Das ist auch für das Lesen fruchtbar, denn innerhalb eines solchen Satzgliedes darf man normalerweise nicht absetzen. Wenn wir nun noch dazu die Verben erkennen und übermalen lassen, zeigt sich sofort der Grundplan des einfachen deutschen Satzes.

1. Stelle	2. Stelle	x weitere Stellen	letzte Stelle
irgend ein Satzglied (je nach der Redeabsicht und dem bisher Gesagten), evtl. sogar ein ganzer Satz	Personalform des Verbs	die weiteren Satzglieder, in steigender Wichtigkeit (je enger sie innerlich zum Verb gehören, desto mehr drängen sie ans Satzende)	Verbzusatz oder Infinitform oder beides

Wir können das sichtbar machen, indem wir über die Tuwörter (=über die verbalen Teile) einen dicken Strich ziehen und von hier aus einen feinen Rahmen über alles, was dazugehört:

Eine ganze Stunde lief er nun planlos im Wald auf und ab

Durch ähnliche Zeichnungen treten die besonderen Stellungsgesetze bei andern Satztypen hervor:

Hatte er denn sein Versprechen schon vergessen?

Und wenn die Mutter zu Hause Angst bekam?

Es sind dabei gar keine «Regeln» nötig und damit auch keine «Ausnahmen», weil wir ja diese Einsichten nicht brauchen, um Sätze zu *bauen*, sondern nur, um gegebene Sätze in ihrem Bau noch besser zu verstehen, um ein *Gefühl* für den Bau deutscher Sätze und für die dabei vorhandenen Möglichkeiten zu bekommen. Die Begriffe «Personalform», «Infinitform», «Verbzusatz» ergeben sich bei solchem Vorgehen wie von selbst und müssen nur noch mit je einem möglichst einfachen Namen festgehalten werden. Für die weiteren Satzglieder (die fallbestimmten und die fallfremden) genügt die Einsicht, welchen Umfang sie haben (durch die Verschiebeprobe erkennbar, in graphischer Darstellung leicht festzuhalten) und aus welchen Wortarten und Wortformen sie bestehen (vgl. oben S. 19 f). Die scharfe Unterscheidung der verschiedenen Rollen, in denen die fallbestimmten Satzglieder auftreten können, gehört in die Sekundarschule oder ins Gymnasium. Unter Umständen ist es als «Starthilfe» für den Fremdsprachunterricht nützlich[5], wenn noch in der Primarschule der Schüler angeleitet wird, von der Personalform des Verbs aus zu prüfen, welches die «Verbalperson» ist (in herkömmlicher Terminologie: das Subjekt, der Satzgegenstand), und ob diese Verbalperson nur

11

im Verb steckt (wie bei: «Kommst endlich? Komm jetzt») oder ob sie auch als eigenes Satzglied dasteht (wie bei: «Komm *du* jetzt; *du* kommst jetzt, dann kommt sicher *dein Bruder* auch»). Doch darf bei all dieser grammatischen Arbeit nie vergessen werden, dass am Anfang und am Ende das *Verstehen* und das *richtige klangliche Gestalten* stehen, und dass die Stimmführung in einem Satz meist *nicht* von seiner grammatischen Struktur abhängt (so wenig wie oft von den regelrecht gesetzten Komma, vgl. unten S. 24f), sondern vom Gesamtinhalt, der Redeabsicht und der Situation.

6. Der höhere Satzbau

Die Wichtigkeit von Gesamtinhalt, Redeabsicht und Situation zeigt sich noch viel mehr, wenn wir nicht nur den Bau des einfachen Satzes betrachten, sondern das Zusammenwirken mehrerer einfacher Sätze (mehrerer Teilsätze) in Gesamtsätzen, seien diese nun nach herkömmlicher Lehre Satzverbindungen, Satzgefüge oder beides zugleich. Wenn man alle hier auftretenden Verhältnisse mit angemessenen grammatischen Begriffen durchsichtig machen will[6], braucht man nicht nur ein sehr differenziertes und feinmaschiges Begriffssystem, sondern vor allem eine nicht unbeträchtliche Kraft des Analysierens und die Fähigkeit, von der konkreten Erscheinung zur Abstraktion und wieder zurück zu gehen, und zwar immer wieder. Die genaue Analyse von Texten mit allen dazu nötigen Begriffen ist daher für mittlere und obere Gymnasialklassen gerade das Richtige, denn sie ist eine ausgezeichnete Schule für genaues, kritisches Lesen und für scharfes und doch anschauliches Denken.

Auf der andern Seite liegt aber gerade hier die grösste Fruchtbarkeit der Grammatik für das *Verstehen* von Texten aller Art; und möglichst gute Hilfen zum Verstehen und zum Eindringen in das sprachliche Kunstwerk – so bescheiden es auch zunächst sein mag – wollen wir doch auch dem Primarschüler geben. Es ist daher seit Jahren eine der besonderen Leidenschaften des Referenten, einen Weg zu finden, auf dem auch die Primarschüler – ohne ein für sie zu kompliziertes Begriffssystem – in diese Welt des höheren Satzbaus und des feineren Textverstehens eingeführt werden und an dieser Welt Freude gewinnen können. Diesen Weg glaubt er nun darin gefunden zu haben, dass er das Verfahren des «spielenden Lesens» oder «selbstgestaltenden Lesens» entwickelt hat. Er versucht das Wesentliche davon zu zeigen am Anfang der Geschichte «Der kluge Richter» von Johann Peter Hebel:

> Ein Mann hatte eine beträchtliche Geldsumme, die in einem Tuch eingenäht war, aus Unvorsichtigkeit verloren. Er machte daher seinen Verlust bekannt und bot, wie man zu tun pflegt, dem ehrlichen Finder eine Belohnung an, und zwar von hundert Talern. Da kam bald ein guter und ehrlicher Mann dahergegangen. «Dein Geld habe ich gefunden. Dies wird's wohl sein. So nimm dein Eigentum zurück.» So sprach er mit dem heiteren Blick eines ehrlichen Mannes und eines guten Gewissens, und das war schön.

Das Wesentliche des Verfahrens besteht nun darin, dass der Lehrer die Geschichte *nicht* zum voraus vorliest – damit wäre alle Spannung schon vorweggenommen – sondern dass er nach einer ganz kurzen Einführung die Schüler selbst darangehen lässt. Oft kann sich die Einstimmung darauf beschränken, dass der Titel an die Tafel geschrieben wird und die Schüler in ein paar Sätzen

12[illegible]

sagen, was für eine Geschichte man nach diesem Titel etwa erwarten könnte. Nun liest ein Schüler den ersten Satz vor. Vielleicht stockt er schon bei «beträchtliche», vielleicht bei «Unvorsichtigkeit», vielleicht bei «eingenäht». Der Satz ist nämlich für einen Viert-, Fünft- oder Sechstklässler gar nicht so leicht auf Anhieb zu bewältigen. Aber es ist ja auch gar nicht nötig, dass er auf Anhieb bewältigt wird, im Gegenteil, jede Leseschwierigkeit gibt Anlass zum Verweilen und zu genauerer Auffassung. Der Lehrer hilft mit einem Anstoss, die Schüler gehen darauf ein: «Was wird uns da gesagt?» «Ein Mann hat Geld verloren». «Viel Geld?» «O ja, eine Summe – es steht ja: eine beträchtliche Summe». «Das Geld war eingenäht». «Ja, in einem Tuch, und er war unvorsichtig, er hat es vielleicht liegen lassen». «Oder es ist ihm aus der Tasche gerutscht». «Nun muss er es suchen». Es entspinnt sich also ein *Unterrichtsgespräch* an der Aussage dieses ersten Satzes. Dadurch kommen auch die langsameren und schwerfälligeren Schüler ganz in die Situation hinein, sie denken sich in die Lage des Mannes, sie raten, wie es wohl passiert sein könnte, sie fragen, was nun zu tun ist. Zugleich *spielen* sie auch ganz von selbst mit dem Text, sie vereinfachen ihn, sie setzen andere, ihnen vertrautere Wörter ein. Sowie dieses Spiel sich genügend entwickelt hat und die Situation des Mannes klar ist, lenken wir zu dem Satz des Textes zurück und prüfen, wie dieser Satz nun *klingen* muss, damit man ihn richtig versteht. Die Schüler heben bei ihrem Lesen hervor: «Ein Mann hatte eine *beträchtliche Geldsumme*, die in einem *Tuch eingenäht* war, aus *Unvorsichtigkeit verloren*». Dabei vermeiden wir alles Theoretisieren und lassen dafür immer wieder probieren. Vielleicht hat ein schwacher Leser grosse Mühe, den Satzbogen überhaupt bis zum Ende durchzuhalten. Ihm helfen wir durch Vereinfachungen; manchmal spricht die ganze Klasse, um den Schwachen zu decken und zu ermuntern, im Chor mit. Die Stufen können etwa sein:

Ein Mann hatte Geld verloren

Er hatte eine grosse Geldsumme verloren

Er hatte eine beträchtliche Geldsumme verloren

(sie war in ein Tuch eingenäht!)

Er hatte eine beträchtliche Geldsumme, die in einem Tuch eingenäht war, verloren

(warum? weil er unvorsichtig war, aus Unvorsichtigkeit!)

Er hatte das Geld aus Unvorsichtigkeit verloren.

(und nun das alles zusammen, in *einem* Satz, so wie es hier steht:)

Ein Mann hatte eine beträchtliche Geldsumme, die in einem Tuch eingenäht war, aus Unvorsichtigkeit verloren.

Auch hier wird wieder mit dem Satz gespielt. Für den schwachen Schüler ist dieses Spiel ein Weg, den Satz in ständiger Leistungssteigerung schliesslich in seinem ganzen Umfang auch klanglich zu bewältigen – wie man beim Hochsprung mit 60 cm anfängt und dann immer etwas steigert. Für den guten Schüler, der diese Lesehilfe nicht mehr nötig hat, wird dafür der Klammerbau des Satzes immer deutlicher, die Spannung von «hatte . . .» bis «. . . verloren». Er hilft im Gespräch mit, die einfachste Satzform zu finden, die auch vom Schwächsten im ersten Anlauf zu bewältigen ist; so wird es auch ihm, dem guten Schüler, nicht

langweilig, denn er kann seine Kraft einsetzen, um dem Schwächeren zu helfen, und lernt erst noch etwas dabei.

Ist so der erste Satz bewältigt – das kann nach sehr kurzer Zeit der Fall sein, oder es kann fünf Minuten dauern – so führen wir die Geschichte weiter: «Was nun? das steht im nächsten Satz». Hier dürften wohl die meisten Schüler beim «und» zu schnell weiterlesen und dann irgendwo in dem verallgemeinernden Gliedsatz «wie man zu tun pflegt» stolpern oder jedenfalls den Schwung verlieren, da die Wendung «zu tun pflegen» ihnen wahrscheinlich fremd ist. Vielleicht macht der lesende Schüler auch bei «bot» eine Pause, weil hier ein Komma steht. Wieder klärt ein kurzes Gespräch die Lage. «Was tut er zuerst?» «Er macht seinen Verlust bekannt». «Er macht eine Anzeige in die Zeitung». «Er sagt allen, dass er das Geld verloren hat». «Nur das?» «Er bietet dem Finder eine Belohnung an». «Das ist der Finderlohn». «Das tut man heute auch noch». «Hundert Taler, wieviel ist das?» «Ich habe auch einmal Geld gefunden...». Die Kunst der Lehrers ist es nun, solche Gespräche anzuregen und sie gerade soweit kommen zu lassen, dass die Sätze des Textes für alle Schüler voller Leben werden, aber nicht soweit, dass über den Assoziationen und Exkursen der Gang durch die zu lesende Geschichte zerdehnt wird. Der Schüler, der Eigenes erzählen will, darf das für die nächste Erzählstunde aufbehalten. Über den genauen Wert von 100 Talern wollen wir in der Geschichts- oder Rechenstunde sprechen. Jetzt wollen wir doch bei unserer Geschichte bleiben. «Wie muss dieser Satz jetzt klingen, damit wir alles darin hören, was ihr eben gesagt habt?» Jetzt wird klar, dass man vor «und» eine kurze Pause macht, dass der eingeschobene Satz «wie man zu tun pflegt» durch die Stimme etwas abgehoben wird (ohne den Schwung von «*bot* ... dem Finder eine Belohnung *an*» zu unterbrechen), und dass die nachgetragene Nennung der Summe nicht zu viel und nicht zu wenig Gewicht bekommen darf.

Nun müssen wir nur die Gefahr vermeiden, an allen Sätzen gleich lang und gleich ausführlich arbeiten zu wollen. Je mehr wir in die Geschichte hineinkommen, desto zügiger muss es vorwärts gehen. Das ergibt sich auch fast von selbst, denn die Arbeit an den ersten Sätzen trägt bald ihre Frucht, die Schüler sind nun eingestimmt, sie sind auch technisch nach jedem Satz schon etwas besser trainiert, und je mehr wir zum inhaltlichen Höhepunkt kommen, desto mehr legen wir das Gewicht auf die Inhalte und verschieben das Üben mit einem Schwachen, wenn es auch jetzt noch nötig wird, auf eine spätere Übungsstunde.

Der Text kommt uns denn auch in diesem Bestreben entgegen; die nächsten Sätze sind kurz und leicht zu lesen, und wo später wieder beladenere Sätze auftreten, da ist jeweils auch eine inhaltlich wichtige Stelle, die ein Verweilen und ein kurzes Gespräch lohnt.

So wandern wir durch das ganze Stück hindurch, und zugleich «musizieren» wir das ganze Stück durch, d. h. wir suchen die richtige klingende Form für jeden Satz. Am Ende der Stunde ist die Geschichte nicht nur «gelesen» oder gar nur «gehört», sondern sie ist zugleich schon besprochen, in allen Stücken verstanden, inhaltlich wie sprachlich; sie ist zugleich lesetechnisch genau durchgearbeitet, und zwar durch freie, selbständige Arbeit der Klasse, die der Lehrer nur da, wo es nötig war, mit leichter Hand geleitet hat.

Und wie hängt dieses Lesen mit der Grammatik zusammen? Es ist *die* Form, in welcher auch der Primarschüler den «höheren Satzbau» erlebt und erfasst,

141

nicht durch begriffliche Analyse, sondern durch Spielen mit den Texten und durch ständiges Bemühen um die richtige, klingende Gestalt. Auf Grund solcher Schulung versteht sich auch der ältere Schüler viel besser in anspruchsvolle sprachliche Stücke hineinzulesen. Bei Gottfried Keller z. B. wird er spüren, wie ein kurzer Novellenanfang schon eine ganze Vorgeschichte enthält und in seinem Ton schon mitten in eine andere Welt hineinführt. Und schon im 6. Schuljahr haben die Schüler in den Praktikumsklassen des Referenten immer grossen Spass gehabt, wenn sie die Geschichte von Münchhausens wunderbarem Sprung durch die Kutsche inhaltlich und klanglich erarbeiteten und dabei merkten, wie hübsch die Stimme in dem langen vierten Satz diesen fabelhaften Sprung sozusagen Phase für Phase, ja in Zeitlupe nachzeichnet:

«So leicht und gewandt ich im Springen war, so war es auch mein Pferd. Weder Gräben noch Zäune hielten mich jemals ab, immer den geradesten Weg zu reiten. Einst setzte ich mit meinem Gaul hinter einem Hasen her, der querfeldein über die Heerstrasse lief, als eine Kutsche mit zwei schönen Damen darin vorbeifuhr. Mein Pferdchen jedoch liess sich nicht beirren und setzte, ohne meinen besonderen Befehl dazu abzuwarten, so schnell und ohne anzustossen mitten durch die Kutsche hindurch – die Fenster waren herabgelassen – dass ich kaum Zeit hatte, meinen Hut abzuziehen und die Damen wegen dieser Eigenmächtigkeit untertänigst um Verzeihung zu bitten.»

Das ist «angewandte muttersprachliche Grammatik» – oder eben «höherer Satzbau».

B) Fremdsprachliche Seite

Die «fremdsprachliche Seite» des Grammatikunterrichts hat alles das zu zeigen, zu üben und manchmal auch systematisch zu drillen, was in der Schriftsprache anders ist als in der Mundart (und zwar «unregelmässig anders, unberechenbar anders») und was daher einfach *gelernt* werden muss. Da diese Seite in den Arbeitsgruppen der Tagung sehr ausgiebig behandelt worden ist, verzichtet der Referent hier auf genauere Darlegungen. Die hier zu leistende Arbeit kann ohnehin nur zum Teil generell geplant werden, in manchen Bereichen ist sie von der besonderen Prägung der jeweiligen Mundart der Kinder abhängig. Allgemein lässt sich wohl sagen, dass hier eine gewisse Mechanisierung (die in der rein muttersprachlichen Grammatik verderblich wäre) ihren legitimen Platz hat, und dass es hier auch durchaus möglich ist, verhältnismässig kurzfristig Sprechsituationen und Übungssituationen zu «setzen»; das klare Isolieren der Schwierigkeiten und die ständige Übung sind hier wichtiger, als dass die Übungssituation ohne jeden Sprung aus der Gesamtarbeit der Klasse herauswächst. Natürlich ist es am schönsten, wenn der Lehrer auch hier alles aus natürlichen Situationen entwikkeln kann, aber es ist wohl nicht immer möglich. Es besteht hier eine Parallele zum Rechnen, wo man auch, vor allem in den ersten Jahren, möglichst in der natürlichen Situation bleibt, wo aber oft auch eine Situation rein künstlich geschaffen werden muss, damit sich die nötigen Übungsaufgaben konzentriert genug ergeben. Oder mit einem Vergleich aus dem Skilauf: bei der Abfahrt ist man nur an einzelnen Stellen gezwungen, einen Schwung genau an einer bestimmten Stelle und nicht vorher und nicht nachher anzusetzen. Meist lässt das Gelände ziemliche Freiheit und bietet nur wenige «zwingende» Übungssituationen.

Im Skikurs und auf dem Übungshang setzt man daher solche Forderungen rein künstlich, indem man z. B. zwei Stöcke einsteckt und erklärt, das sei ein Engpass, links seien Felsen, rechts ein Bach, drum müsse man hier die Kurve ganz genau erwischen. Der *Zwang* der natürlichen Situation wird hier ersetzt durch den *Willen* der Übenden, die den betreffenden Schwung lernen *wollen*, auch wenn sie ihn an sich gerade an dieser Stelle gar nicht brauchten.

C) Grundsätzliches Verhältnis der fremdsprachlichen und der muttersprachlichen Seite des Grammatikunterrichts

Von einem reinen Nützlichkeitsstandpunkt aus wird der Lehrer sagen: «Das Hauptgewicht liegt auf der fremdsprachlichen Seite; man verlangt von mir, dass ich die Kinder richtig sprechen und schreiben lehre, und dass sie keine hör- und sichtbaren Fehler machen». Es ist dieselbe Einstellung, die auch auf das Erlernen einer tadellosen Rechtschreibung sehr grosses Gewicht legt. Die Einstellung wird noch dadurch verstärkt, dass hier tatsächlich unermüdliche Kleinarbeit vom Lehrer gefordert werden muss, und dass sich die Ergebnisse ziemlich leicht kontrollieren lassen.

Trotzdem, und ohne den Nützlichkeitsstandpunkt zu vernachlässigen, müssen wir die Lage auch von einem höheren Standpunkt aus zu sehen vermögen. Wenn wir das *Ganze* der Erziehung und Bildung in den Blick fassen, wie es der Schule aufgetragen ist, dann wird uns die *rein muttersprachliche* Seite immer wichtiger. Sie bietet erst den richtigen Ausgangspunkt, schafft erst die richtige Unterlage (philosophisch gesprochen: den richtigen «Horizont») für alles Einzel-Üben. Das sieht man nirgends so deutlich wie im ersten Schuljahr und überhaupt auf der Unterstufe; darum ist dort die Wichtigkeit des *ganzheitlichen* Arbeitens wohl allgemein anerkannt, und ganzheitliches Arbeiten in der Sprache deckt sich weitgehend mit dem, was hier als «rein muttersprachliche Seite» herausgestellt worden ist. *Ganzheit* und *muttersprachlich-vertrauter Umgang mit der Sprache* sind aber nicht nur für die Unterstufe zu fordern, sondern auch für die Mittel- und Oberstufe, ja, hier liegt das Ziel und die Krönung alles Sprachunterrichts der Schule. Das gilt sogar für den eigentlichen Fremdsprachunterricht: das Ziel des Französischunterrichtes ist es, das Französische möglichst wie eine zweite Muttersprache zu lesen, zu sprechen und auf höheren Stufen auch zu schreiben. So dürfte es wohl auch für den Grammatikunterricht im Deutschen unbestritten sein, dass sein fremdsprach-ähnlicher Teil (wie auch die ganze Arbeit an der Rechtschreibung) immer *getragen* sein muss vom (grösseren!) muttersprachlichen Teil, dass er *eingebaut*, ja *eingebettet* sein muss in den muttersprachlichen Teil, dass er daher auch keinen grösseren Umfang annehmen darf als nötig, und dass er sich mit wachsendem Können der Schüler immer mehr in den rein muttersprachlichen Unterricht auflöst. Und gerade für den Deutschunterricht an Schweizer Schulen dürfte gelten: Das Ziel auch des Grammatikunterrichts, auf dem Weg über die «höhere Satzlehre», ist letztlich vor allem die *Lesefähigkeit*. Sinnvoll, den Aufbau und besondern Ton erfassend, auch kritisch lesen zu können: das wirkt fruchtbar auch in die andern Fächer hinein, vor allem in die Geographie (Beschreibungen) und in die Geschichte (Quellentexte, Augenzeugenberichte, Zeitungsartikel). Warum sollen wir nicht auch im Geschichtsbuch, Geographiebuch usw. fleissig

lesen, auch vorlesen? Wenn das Buch gut ist, prägt sich der Inhalt durch das klingende Lesen umso besser ein, und wenn der Zeitungsartikel oder auch das Schulbuch an gewissen Stellen schlecht sein sollten, wenn sich bei den hellhörig gewordenen Schülern Kritik regt über langfädigen Stil, unklare Gliederung, phrasenhafte Ausdrucksweise: umso besser! Dann zeigt sich erst recht, wie sehr die ständigen Fragen des grammatisch gestützten Leseunterrichts «Was ist hier eigentlich gemeint? Wie ist es gesagt? Wie muss es klingen?» zum *kritischen*, zum *verantwortlichen* Lesen erzogen haben, und wie so der Grammatikunterricht sein Teil zur persönlichen und zur *politischen* Erziehung und zur *Charakterbildung* überhaupt beigetragen hat.

Anmerkungen

[1]) Kurze Darstellung für den Lehrer in einem Handbuch-Beitrag des Referenten «Der Sprachunterricht im engern Sinne, oder Sprachlehre und Sprachkunde» = Teil 4 im «Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr», Verlag Lechte, Emsdetten, 1961, auf S. 215–310 von Band 1 des Handbuches; der Beitrag ist auch als gesonderte Schrift von 96 S. beziehbar.

Vergleich mit der lateinischen, französischen und englischen Grammatik in «Sprachliche Bildung in der höheren Schule, Skizze einer vergleichenden Satzlehre für Latein, Deutsch, Französisch, Englisch», Schwann, Düsseldorf, 1961.

Ausführlichere Darstellung in dem Schulbuch «Deutscher Sprachspiegel, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung», Verlag Schwann, Düsseldorf, Heft 1 1956, Lehrerheft dazu 1957, Heft 2 1958, Heft 3 1962. (Die Grammatik jeweils in Teil IV.)

Die Wurzeln der herkömmlichen Schulgrammatik sind aufgewiesen in dem Büchlein «Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik», Francke, Bern, 1947.

Wissenschaftliche Grundlegung in den Büchern «Die innere Form des Deutschen, eine neue deutsche Grammatik», Francke, Bern, 1952, 2. Auflage 1961, und «Der deutsche Satz, Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefasst und dichterisch gedeutet», Schwann, Düsseldorf, 1957, 2. Auflage 1961.

Vgl. auch: Ansätze zu einer Sprachtheorie. Beiheft zur Zeitschrift «Wirkendes Wort». Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf. Erscheint 1962.

(Für den Lehrer empfiehlt sich das Studium der Werke in obenstehender Reihenfolge.)

[2]) Die innere Form des Deutschen, 2. Auflage, 1961, S. 253–64.

[3]) Der Grosse Duden, Band 4, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim, 1959, S. 77–81 und weiterhin.

[4]) Duden, S. 203–206, insbesondere Anm. 3 zu S. 204 und Anm. 1 zu S. 206.

[5]) Für das ganze Problem «deutsche Grammatik und Fremdsprachunterricht» vgl. «Sprachliche Bildung in der höheren Schule» (siehe Anm. 1).

[6]) Vgl. hierzu die Textanalyse in «Sprachlehre und Sprachkunde . . » (Anm. 1) S. 304–5 sowie die Textanalysen im «Deutschen Sprachspiegel». Heft 3, S. 128–132.